



UNIVERSITY  
OF TAMPERE

This document has been downloaded from  
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201311201621>

Author(s):	Tuomisto, Jukka
Title:	Opinnollisuus ja arvot : laadun kriteerit Aulis Alasen aikuisdidaktiikassa
Main work:	Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus : Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä
Editor(s):	Tuomisto, Jukka; Salo, Petri
Year:	2006
Pages:	201-231
ISBN:	951-44-6838-4
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201311201621

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

# Opinnollisuus ja arvot: laadun kriteerit Alasen aikuisdidaktiikassa

Jukka Tuomisto

## 1. Alasen didaktisen ajattelun lähtökohdat

Aulis Alanen kehitteli koko työuransa ajan omaa praktista aikuisdidaktiikkaansa. Se perustui hänen käytännön kokemuksiinsa sekä hänen laajaan perehtyneisyyteensä sekä yhteiskuntatieteelliseen että aikuis- ja kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Alanen aloitti aikuiskasvattajan uransa Vaasan työväenopiston rehtorina. 1960-luvun alkupuolen hän toimi Yhteiskunnallisessa Korkeakoulussa kansansivistysopin assistenttina. Tällöin hän alkoi perehtyä aikuisdidaktiikan erityiskysymyksiin tutkimuksen ja teorian näkökulmista. 1960-loppupuolen hän toimi Kansanvalistusseuran kirjeopiston rehtorina, jolloin hän perehtyi erityisesti kirje- ja etäopetuksen ongelmiin. Palattuaan vuonna 1971 Tampereen yliopistoon (ent. Yhteiskunnallinen Korkeakoulu) aikuiskasvatuksen lehtoriksi hän kehitti aikuisdidaktista näkemystään edelleen. Hän toimi vuosikymmeniä monien kesäyliopistojen ja avoimen korkeakoulun opettajana sekä luennoi muutenkin aikuisten opettamisesta ja oppimisesta.

Alanen julkaisi nelisenkymmentä aikuisten opettamista ja oppimista käsittelevää artikkelia muun muassa Opintotoverissa, Kansanopisto-lehdessä, Opistolehdessä, Työläisopiskelijassa, Aikuiskasvatuksessa sekä Vapaan sivistystyön vuosikirjoissa. Näistä suurin osa sijoittuu hänen assistentti- ja KVS:n kirjeopiston rehtorikaudelleen, eli 1960-luvulle. Myöhemmin hän käsitteli didaktisia kysymyksiä laajemmissa artikkeleissaan ja kirjoissaan sekä opetusmonisteissaan. Aikuisdidaktisissa kirjoituksissaan hän käsitteli muun muassa opetuksen tason kriteerejä, opintokerhojen tavoitteita (myös eri ikäryhmissä), toiminnallisuus-

den (aktivoinnin) edistämistä, opintoryhmän johtamista, harjoitustehtävien merkitystä, oppimateriaaleja, ryhmätyömenetelmiä, ylioppimisen vaaroja, tehokkaan opintoryhmän tunnuspiirteitä, suoritusten ja tulosten arviointia, yksilöllistämistä sekä vahvistamisen jouduttamista. Ajatuksiaan hän kokeili ja toteutti työväenopistossa, kirjeopistossa, yliopisto-opetuksessa sekä avoimen yliopisto-opetuksen yhteydessä. Hänelle muodostui vankka kokemus hyvin erilaisista aikuisopiskelijoihin, lyhyen koulutuksen saaneista yliopiston perus-, täydennys- ja jatko-opiskelijoihin saakka. Hän perehtyi käytännössä myös erilaisiin opetusmenetelmiin opettaessaan sekä erilaisia suur- ja pienryhmiä että kirjeopiskelijoita.

## 2. Aikuisdidaktiikkaa etsimässä

Professori Urpo Harvan aikana aikuisdidaktista opetusta ei ollut juuri tarjolla, minkä Harva itsekkin myönsi ja piti sitä suurena puutteena. Ilmeisesti tästä syystä hän julkaisi eläkkeelle siirtymisensä kynnyksellä kirjan *Aikuisten opettaminen. Androdidaktiikan peruspiirros* (1971). Sen esipuheessa Harva muistuttaa ensimmäisestä suomenkielisestä aikuisten opetusopista, Severi Nymanin (myöh. Nuormaa) kirjasesta *Kansanomaisesta opetustavasta* (Nyman 1899). Hän toteaa, että vaikka aikuisten opettamisesta oli olemassa runsaasti kirjoituksia, yhtään kokonaisesitystä asiasta ei ollut saatu aikaan, vaikka ”Semmoisen tarve on kumminkin kipeästi tunnettu” (Harva 1971, 7). Harva määrittelee kirjansa johdattavaksi oppikirjaksi aikuisten opettajille. Hän toivoi sen innostavan alan tutkijoita tarttumaan aikuisopetuksen problematiikkaa selventävään tutkimukseen. Esipuheen loppuksi hän kiittää dosentti Aulis Alasta neuvoista ja hänen käsikirjoituksesta antamastaan kritiikistä (emt. 8).

Vuonna 1976 jyvaskyläläiset Jorma Ekola ja Tapio Vaherva julkaisivat kirjan *Aikuisopetus*, jonka avulla he halusivat poistaa aikuiskouluttajien ohjekirjojen puutetta. Myös Tampereella aikuiskasvatuksen professorina 1970-luvun lopulla toiminut Matti Peltonen julkaisi vuonna 1981 kirjan *Aikuisdidaktiikan perusaineksia*. Kummassakaan kirjassa ei otettu kovin vakavasti huomioon ai-

kuiskasvatuksen erityispiirteitä. Erityisesti Peltosen kirja sai varsin kriittisen vastaanoton (ks. Virkkunen 1981, 70–72). Kirjat olivat luonteeltaan yleisdidaktisia ohjekirjoja, vaikka niissä olikin yritetty ottaa jossain määrin huomioon aikuiskasvatuksen peruslähtökohtia ja aikuiskasvatuksen erityispiirteitä. Ekolan ja Vahervan kirjan myöhemmissä painoksissa aikuiskasvatuksellinen ote selvästi syveni. Kun Yleisradio 1980-luvun puolessavälissä toteutti aikuiskasvatuksen perusopinnot radiossa, niin Vaherva ja Ekola (1985) kirjoittivat didaktisten opintojen tueksi uuden *Aikuisten opettamisen taito* -oppikirjan. 1980-luvulla julkaisivat myös Valtionhallinnon koulutuskeskuksen suunnittelijat useitakin aikuisdidaktiikkaan liittyviä raportteja (esim. Engeström 1981 ja 1982; Virkkunen 1978 ja 1983). 1990-luvulla aikuisdidaktisia yleistöksiä ei ilmestynyt, vaan aikuisten opettamisen ja oppimisen kysymyksiä alettiin lähestyä entistä enemmän tieteenala- ja ongelmakohtaisesti, esimerkiksi kehittävän työntutkimuksen (toiminnan teoria), aktivoivan opetuksen, laatuپیritoiminnan, ongelmakeskeisen opetuksen ja oppimisen näkökulmista (ks. esim. Kajanto & Tuomisto 1993). Kehitys muissa maissa on ollut samansuuntainen. Aikuisten opettaminen ja oppiminen on nykyisin hajautunut niin moniin eri tavoitteisiin, että aikuiskasvatukselle on vaikea löytää enää yhtä yhtenäistä teoreettista lähtökohtaa, vaikka tällaisia yrityksiä edelleen esiintyy (Wildemeersch et al. 2000; Siebert 1996).

Alanen ei koskaan kirjoittanut yhtenäistä aikuisdidaktiikan oppikirjaa, vaikka hän opetti yliopistouransa aikana kaikkia aikuiskasvatuksen eri opintojaksoja. Hän keräsi jatkuvasti aikuisten opetukseen ja oppimiseen liittyvää tutkimustietoa sekä didaktiikan peruskysymyksiä havainnollistavia ja konkreettisia lehtiartikkeleita<sup>1</sup>. Laajan opetuskokemuksensa ja lukuisten artikkeleidensa pohjalta ei oppikirjan kirjoittamisen olisi luullut olevan Alaselle vaikeaa, mutta tietävästi hän ei edes suunnitellut tällaisen oppikirjan kirjoittamista.

<sup>1</sup> Alanen keräsi mm. Opistolehdestä ajanjaksolta 1967–1986 kaikki didaktiset kokemukset, ideat ja aloitteet ja analysoi niitä lyhyesti. Tutkimusapulaisena hänellä oli Pertti Lahti. Kaikkiaan tällaisia artikkeleita löytyi 149 kappaletta, mitä ei tietysti voi pitää kovin suurena lukumääränä, kun kysymyksessä on noin 20 vuoden ajanjakso. Eli tämä merkitsi noin 7–8 artikkelia vuodessa. Taidekasvatus, musiikki ja kielet muodostivat yli kolmanneksen kaikista kehittelystä. Vilkkainta didaktisista kokeiluista kirjoittaminen oli 1970-luvun puolessavälissä ja vähäisintä vuonna 1982.

Hänen laajin ja yhtenäisin aikuisdidaktiikan esityksensä löytyy kirjasta *Johdatus aikuiskasvatukseen* (Alanen 1985, 84–99). Siinä hän toteaa, että yhtenäisiä aikuisdidaktisia kokonaisesityksiä, joissa otettaisiin lähtökohdaksi sekä aikuiskasvatuksen yhteiskunnalliset tehtävät ja päämäärät että aikuisoppija reaalissa elämäntilanteessa, oli hyvin vähän. Hän peräänkuulutti myös aikuisopetuksen organisoimismuodoista ja niiden käyttömahdollisuuksista kertovaa kirjallisuutta (emt. 98).

Vaikka Alasen didaktiset ajatukset ovat hajallaan monissa kirjoissa, lehdis-  
sä ja opetusmonisteissa, muodostavat ne kuitenkin niin selvän kokonaisuuden, että niiden pohjalta on hahmotettavissa hänen keskeiset aikuisdidaktiset ajatuksensa (ks. Heinonen 2006). Alanen teki pioneerityön aikuisdidaktiikan yliopisto-opetuksen saralla. Hän aloitti ja kehitti itsenäisesti muun muassa kaikki aikuisdidaktiikan opintojaksot; ensin *Aikuisdidaktiikan perusteet* (approbatur), *Praktikumin* ja *Aikuisdidaktiikka II:n* (cum laude) sekä *Aikuisdidaktiikan suuntauksia* (laudatur). Hän opetti vuosikausia myös *Johdatusta aikuiskasvatukseen* ja *Aikuisoppimisen psykologiaa* sekä yliopistossa että avoimessa korkeakoulussa. Hän uudisti koko aikuiskasvatuksen opetuksen 1970-luvulla ja toi siihen oman yhteiskuntatieteellisen näkemyksensä. Alanen seurasi hyvin tarkkaan, mitä ulkomaisissa julkaisuissa kirjoitettiin aikuisten opettamisesta ja oppimisesta sekä tutustui perusteellisesti yleisen kasvatus- ja oppimispsykologian sekä sosiaali-psykologian (ryhmätyöteoriat) tutkimukseen. Hän yhdisteli näin saamiaan virikkeitä mielenkiintoisella tavalla omiin näkemyksiinsä.

Alasen mukaan *aikuisdidaktiikan* tehtävänä oli tutkia aikuisten opettamisen erityisiä edellytyksiä ja kehittää didaktiikan yleisille perusteille rakentuvaa aikuisopetuksen teoriaa. Aikuisten opettamisen erityisiä edellytyksiä määräävät keskinäisessä vuorovaikutuksessa ensinnäkin aikuiskasvatuksen yhteiskunnalliset tehtävät ja tavoitteet sekä oppijain aikuisuudelle ominaiset persoonallisuuden rakenteet ja toimintavalmiudet. Myös aikuisille ominaiset elämäntavan muodot ja suuntauksiset sekä ne yhteiskunnan toimintajärjestelmien organisoituneet muodot, jotka säätelevät aikuisten ajan ja energian käyttö- sekä liikkumismahdollisuuksia toimivat aikuisten opettamisen erityispiirteitä muovaavina tekijöinä (Alanen 1985, 85).

### 3. Aikuisopiskelun erityispiirteet

Yhdysvaltalainen Malcolm Knowles (1970/1980) perustaa andragogisen opetusmallinsa neljälle aikuisoppijan keskeiselle tunnuspiirteelle. Aikuistumisen (mature) myötä 1) ihmisen *minäkuva* (self-concept) kehittyy persoonallisuuden riippuvuudesta kohti itseohjautuvuutta ja 2) hänen *kokemusvarastonsa* kasvaa ja muodostuu merkittäväksi oppimisresurssiksi. Aikuisen 3) *valmius oppia* orientoituu kasvavassa määrin sosiaalisten roolien asettamiin kehitystehtäviin (developmental tasks) ja samalla 4) hänen *aikaperspektiivinsä* muuttuu tiedon soveltamisen ennakoimisesta kohti tiedon soveltamisen välitöntä ajankohtaisuutta ja vastaavasti hänen *oppimisorientaationsa* siirtyy oppiainekeskeisyydestä kohti ongelmaakeskeisyyttä.

Alanen (1976) kehitteli hyvin itsenäisesti, osittain kuitenkin Knowlesin ja eräiden muiden alan teoreetikkojen ajatuksia soveltaen, omat *aikuisopiskelun erityispiirteensä*, jotka ovat:

- 1) Valtaosa aikuisten opiskelusta tapahtuu joko työn ohessa tai työstä määrääjäksi irtautuen. Tämä merkitsee sitä, että opetusjärjestelyissä on otettava tämä huomioon ja on mietittävä, miten motivaatiota pidetään yllä opintojen väliaikoina.
- 2) Aikuisten pohjatiedot, opiskelutottumukset ja oppimisasenteet vaihtelevat suuresti sekä yksilöstä toiseen että eri väestöryhmien kesken. Opiskelijatuntemuksella on aikuiskasvatuksessa tärkeä asema (esim. opiskelijan kyvyt, kokemukset, oppimistyyli ja sosiaalinen tausta) samoin kuin tavoitteiden asettamisella ja eriyttämisellä.
- 3) Aikuiset eroavat kehityopsykologisesti nuorista koululaisista. Eroavuudet tulevat esiin muun muassa itsenäisyydessä, pitkäjännitteisyydessä ja kokonaisuuksien oppimisessa. Tämä edellyttää aikuisten itsesuuntautuneisuuden, hahmottamisen ja vaativuustason huomioon ottamista kaikissa opetustilanteissa.
- 4) Aikuisopiskelu on pitkälle vapaaehtoista ja yksilöiden omatoimisen aktiivisuuden varassa. On pohdittava, miten ylläpitää kerran herännyttä kiinnostusta ja sitä, mikä on opetuksen yhteys työhön ja muuhun yhteiskunnalliseen toimintaan sekä itsensäkehittämiseen.

- 5) Oppimistavoitteet ovat aikuiskasvatuksessa pitkälle ja monisäikeisesti eriytyneet. Tämä on otettava huomioon opetuksen tavoitteiden asettamisessa (yhteissuunnittelu) ja eriyttämisessä.
- 6) Aikuisten roolit – perheenhuoltajan, työntekijän, järjestön jäsenen, luottamushenkilön, sosiaalisten velvoitteiden ja oikeuksien hoitajan tehtävät – vaikuttavat opiskeluun toisaalta kilpailevina toimintoina (aika ja energia) ja toisaalta kannusteina ja tavoitteiden suuntaajina.

Alasen esittämät erityispiirteet olivat tiiviisti yhteydessä opetuksen suunnitteluun ja käytännölliseen toimintaan. Hän puhui aikuisopiskelun erityispiirteistä eikä aikuisoppijan tunnuspiirteistä, kuten Knowles. Alasen näkökulma oli siis laajempi, hän pyrki ottamaan huomioon koko sen yhteiskunnallisen kontekstin, jossa aikuisopiskelu tapahtuu.

Yritän seuraavassa koota yhteen Aulis Alasen keskeisiä andragogisia perusajatuksia sekä muodostamaan niiden pohjalta yleiskuvan hänen aikuisdidaktisesta ajattelustaan. Tästä syystä tarkastelen, mitkä olivat hänen (a) aikuiskasvatuksen tavoitteenasettelua ja arvolähtökohtia, (b) opetuksen sisältöä, (c) opetuksen laatua ja (d) oppimisen tasoa koskevat perusajatuksensa. Pyrin myös liittämään hänen ajatuksiaan laajempiin tieteenfilosofisiin ja aikuiskasvatustieteellisiin pohdintoihin.

## 4. Aikuiskasvatuksen tavoitteet ja arvot

Alanen tunnustautui edeltäjiensä Castrénin ja Harvan tapaan humanistiksi. Hän oli humanisti, joka tarkasteli aina kaikkia asioita kriittisesti – myös humanismia itseään. Hänen arvonäkemyksensä ilmenee hänen artikkeliensa kriittis-humanistisesta pohjavireestä. Kirjoituksissaan hän tarkastelee muun muassa aikuiskasvatuksen tehtäviä, ihmisarvon kunnioittamista, demokratian ja tasa-arvon edistämistä, totuuteen pyrkimistä, ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehittämisen näkökulmasta, mikä on humanistien yleisesti suosima lähtökohta (esim. von Wright 1981).

## Alasen aikuisdidaktiset peruslähtökohdat

Artikkelissaan *Persoonallisuuden kehittyminen vapaan sivistystyön perustavoitteena* Alanen (1970a, 29) korosti ihmisen tasapuolisen kokonaispersoonallisuuden kehittymisen tärkeyttä. Hän piti sitä vapaan sivistystyön perustehtävänä. Alasen mukaan persoonallisuus on yksilön psyykkisten piirteiden dynaaminen, organisoitunut kokonaisuus. Persoonallisuuden kokonaisvaltaiseen kehittymiseen sisältyvät hänen mukaansa yksilön kehittyminen tiedollisesti, taidollisesti, eettisesti ja esteettisesti, kansalaisena ja ammattiroolinsa toteuttajana. Nämä erityistehtävätkin on nähtävä perustavoitteen kannalta ja pyrittävä niveltämään ne osaksi kokonaispyrkimystä, joka on koko ihmisen harmoninen kehittäminen, ihmisihanteen todellistaminen (ks. myös Harva 1980; von Wright 1981). Kun vapaassa sivistystyössä puhutaan persoonallisuuden kehittämisestä, ajatellaan yksilöä nimenomaan itseään aktiivisesti toteuttavana minuutena, jonka käyttäytymistä ohjaa enemmän tai vähemmän jäsentynyt ja tiedostunut minäideaali. Alasen mukaan persoonallisuuden kehittäminen perustuu kolmelle perusolettamukselle:

1. Vapaaseen sivistystyöhön hakeutuvilla täytyy olla aitoa ja vaivannäköön valmista pyrkimystä, ei vain tiettyjen erityistietojen ja -taitojen hankkimiseen, vaan jatkuvaan kokonaispersoonallisuutensa, elämäntyyliinsä ja maailmankuvansa *opinnolliseen* viljelyyn (kurs. JT).
2. Aikuisilla on myös kehityopsykologiset edellytykset päästä eteenpäin näiden tavoitteiden suunnassa.
3. Vapaa sivistystyö pystyy virikkeitä, aineksia ja ohjausta antamalla edistämään tätä osallistujien pyrkimystä. (Alanen 1970a, 30.)

Kokonaispersoonallisuuden kehittäminen on vaativa tavoite, johon on suhtauduttava terveellä tavalla ja kriittisesti. Artikkelissaan Alanen toi esille eräitä keskeisiä ”sudenkuoppia”, joista useimmat ovat edelleen relevantteja. Kokonaispersoonallisuuden kehittäminen näytti unohtuneen monilta aikuisopiskelijoilta heidän pyrkiessään sopeutumaan työelämän nopeaan muutokseen erilaisten kapea-alaisten, ammatillisten modulien avulla ja toisaalta hakeutumalla pinallisille, viihteellisille ja muodinmukaisille lyhytkursseille. Hän varoitti myös



sivistyshienostelusta, johon saattavat langeta niin aikuisopettajat kuin -opiskelijatkin. Sillä hän tarkoitti pinnallista pyrkimystä itsensä kehittämiseen tavoitteena sivistyksen ulkoisten merkkien omaksuminen. (Alanen 1970a, 29.)

Persoonallisuuden kehittäminen vaati Alasen mukaan aina yksilöltä vaivannäköä ja opinnollista suuntautumista. Vapaan sivistystyön organisaatioiden täytyi puolestaan kyetä tukemaan ihmisten opinnollisia pyrkimyksiä.

Käytyään huolellisesti läpi kaiken sen, mitä tuolloisessa kehitys- ja kasvatopsykologisessa tutkimuksessa oli aikuisuudesta ja kypsyydestä sekä aikuisen kehitys- ja oppimisedellytyksistä tuotu esiin, hän pohti vapaan sivistystyön mahdollisuuksia aikuisten kokonaispersoonallisuuden kehittymisessä. Hän näki siinä monenlaisia ongelmia. Aluksi hän totesi, että vapaassa sivistystyössä on pyrittävä jonkinasteiseen tavoitteiden strukturoimiseen sekä pyrittävä arvioimaan, miten erilaiset opintoaineet ja menetelmät palvelevat näiden tavoitteiden saavuttamisessa. Tämän jälkeen hän luettelee kahdeksan yleisluonteista teesiä, joiden huomioiminen on välttämätöntä vapaan sivistystyön kokoavan perustavoitteen eli persoonallisuuden kehittymisen edistämisessä. Ne ovat:

- 1) Eri oppiaineiden ja ohjelmien arvo vaihtelee suuresti perustavoitteeseen pyrittäessä. Tässä kohtaa hän pohtii yhteiskunnallisten aineiden asemaa, ammatti- ja yleissivistyksen suhdetta, yhteiskuntakriittisen tietoisuuden herättämistä ja itseisarvoisen luovan toiminnan merkitystä persoonallisuuden kehittymisen kannalta. Hän kritisoi sitä usein esitettyä ajatusta, että vain humanistiset aineet voivat kehittää ihmisen persoonallisuutta. Samoin hän kritisoi erikoistavien ammattiopintojen ja kevyen viihdeohjelman lisääntymistä perustehtävän kustannuksella.
- 2) Opetusaineen valinta ja muokkaus. Jonkin oppiaineen ja ohjelman arvo persoonallisuuden kehittymisen kannalta riippuu ratkaisevasti siitä, kuinka opetusaines on valittu ja muokattu ja miten se metodisesti järjestetään.
- 3) Aikuisopiskelijan paradoksi. Aikuisopiskelija on yhtäältä itsenäinen ja arvioi toimintaa omien pyrkimystensä kannalta, mutta toisaalta hän saattaa kärsiä rooliepävarmuudesta ja on taipuvainen taantumaan passiivisen koululaisen asemaan. Aikuiset on saatava todella osallistumaan

ryhmän työskentelyn suunnitteluun ja aktivoitava heidät samalla yksilölliseen omatoimisuuteen.

- 4) Aikuiskasvatelijain keskinäinen vuorovaikutus tarjoaa ryhmäopinnoissa mahdollisuuden niin itsenäisyyden ja realiteettien tajun kuin yhteistyökäytännön kehittämiseen. Ryhmätoimintaa on kuitenkin määrätietoisesti ohjattava, jotta se muodostuisi todelliseksi ”demokratian kouluksi”.
- 5) Jatkuvan oppimisvalmiuden virittäminen ja säilyttäminen on aikuiskasvatuksen tärkeä osatavoite. Siihen ei päästä, jos opiskelu on vain lepsua ”näennäisopiskelua”. Jotta tavoitteeseen päästään opiskelun täytyy olla *pitkäjänteistä ja ponnistelua vaativaa* (kurs. JT) ja sen on syvennettävä opiskelijan aikaisempaa tietoisuutta.
- 6) Vanhuusialle tyypilliset tunnuspiirteet on vapaassa sivistystyössä otettava huomioon. Heille on annettava mahdollisuuksia jatkuvaan itsensä kehittämiseen, jos he sitä haluavat. Heitä ei ole kuitenkaan syytä painostaa tavoittelemaan nuorempien ikäluokkien arvoja, vaan heille on annettava mahdollisuus omaehtoiseen itsesuuntautuneisuuteen.
- 7) Aikuiskasvatustajien ja -opettajien, organisaattorien ovat toiminnassa keskeisessä asemassa. Mutta samalla on muistettava, että he ovat tavallisia ihmisiä, joiden resurssit ovat monessa suhteessa vajavaisia. Heiltä voi kuitenkin odottaa omakohtaista kehittymispyrkimystä sekä omien asenteiden tarkistamista. Alasen mukaan liian monet olivat toimeliaita järjestäjiä (Millsin sanoin hilpeitä robotteja), jotka eivät tule juurikaan kyselleeksi toimintojensa tarkoitusta ja perustavoitteita, ja jotka kiinnittivät enemmän huomiota määrään kuin laatuun.
- 8) Aikuiskasvatustajien on oltava realisteja omassa työssään ja tavoitteissaan. Kaikki ovat tietysti samaa mieltä siitä, että sivistäminen on jotakin muuta kuin tiedonjakelu, mutta tässä sivistyspyrkimyksessään aikuiskasvatustajien täytyy olla realisteja, ihmiset eivät hetkessä muutu todellisiksi persoonallisuuksiksi. (Alanen 1970a, 42–49.)

Kun vapaassa sivistystyössä puhutaan persoonallisuuden kehittämisestä, ajatellaan yksilöä nimenomaan itseään aktiivisesti toteuttavana minuutena, jonka käyttäytymistä ohjaa enemmän tai vähemmän jäsentynyt ja tiedostunut mi-

näideaaali. (Alanen 1970a, 29) Erityisesti humanistisen psykologian edustajat (Maslow, Jung, Rogers) ovat korostaneet itsensäkehittämisen ja -toteuttamisen tarpeen tutkimista kehityspsykologiassa sekä sen merkitystä aikuisen ihmisen persoonallisuuden kehityksen ymmärtämisessä. Heidän mukaansa tutkimuksen täytyy ottaa kohteekseen ”ihmisen sisäinen elämä tavoitteena heidän voimavarojensa vapauttaminen itsetäyttymyksen maksimaaliseksi toteutumiseksi”. (Miettinen 1999, 128–129.)

### Avoim versus järjestösidonnainen sivistystyö

Artikkelissa Vapaus ja sidonnaisuus vapaassa sivistystyössä Alanen (1970a) erotti toisistaan kaksi kansansivistystyön perustyyppiä, nimittäin avoimen ja järjestösidonnaisen. *Avoimella sivistystyöllä* tarkoitetaan kaikkea sellaista toimintaa, joka ei ole sitoutunut mihinkään aatteellisiin erityispyrkimyksiin ja johon yksilöt osallistuvat puhtaasti omakohtaisista kehittymispyrkimyksistä johtuen. Suomessa tällaista sivistystyötä edustavat selvimmin kansalais- ja työväenopistot. *Järjestösidonnaisuudella* puolestaan viitataan sellaiseen sivistystyöhön, jota tekee jokin aatteellinen, ammatillinen, poliittinen, uskonnollinen järjestö tai organisaatio. Sen lähtökohtana ovat järjestön omat ideologiset ja organisatoriset tavoitteet ja kohderyhmänä ensisijaisesti järjestön tai organisaation oma jäsenkunta. Kaikkein selvimmin järjestösidonnaisuutta edustavat erilaisten poliittisten puolueiden ja ammattiyhdistysliikkeen järjestöjen ylläpitämät opintokeskukset, jotka järjestävät jäsenistölleen luento-, lyhytkurssi ja opintokerhotoimintaa. Alanen toteaa, että sivistysjärjestöjen järjestösidonnaisuudella on selvät etunsa. Opiskelijoiden rekrytointi on yleensä helpompaa, koska he kokevat järjestöt omikseen. Toisaalta järjestöt kykenevät ehkä paremmin kuin jotkut yleisorganisaatiot tunnistamaan jäsenistönsä ”todelliset” koulutustarpeet. Myös jäsenistön ainakin jonkinasteinen homogeenisuus helpottaa opetuksen järjestämistä, varsinaista opetusta ja tiedonkulkua. Tähän voi vielä lisätä, että järjestöjen opintotoiminta lisää osallistujien sosiaalista ja järjestöllistä pääomaa (Siisiäinen 1988; Tuomisto 1996; Field 1998).

Sen sijaan *järjestökeskeisyys* oli Alasen mukaan vapaan sivistystyön arvojen kannalta pelkästään negatiivinen ilmiö. Opintotoiminta on sitä järjestökeskeisempää, mitä enemmän opiskelijain opinnollinen edistyminen ja heidän yksilölliset tavoitteensa alistetaan järjestön ideologisille ja muille erityispyrkimyksille sekä järjestön säilymiselle ja vahvistumiselle. Pisimmälle kehittyneessä järjestökeskeisyydessä itse järjestö ja sen vahvistuminen muuttuu itsetarkoitukseksi. (Alanen 1970a, 146). Tällöin järjestöistä tulee jäsentensä alistamisen ja manipuloinnin välikappaleita. Näin tapahtuu niin sanotuissa totalitaarisissa valtioissa, joissa yksilön vapaus ilmaista oma mielipiteensä ja ajatuksensa on joko kokonaan tai osittain kielletty. On selvää, ettei tämä voi palvella ihmisen persoonallisuuden kehitystä. Tällöin toiminta ei vastaa sivistystyön vapauden, tieteellisen totuudenetsinnän ja kriittisyyden vaatimuksia (ks. Tuomisto 2004). Jotta näin ei pääsisi tapahtumaan, on demokraattisissa yhteiskunnissa lähdetty siitä, että järjestöjen sivistystyöllä on oltava tietty puolueista ja organisaatioista riippumaton autonomia. Tällä liberalistisella näkemyksellä on pitkät perinteet. Englannissa ensimmäisen maailmansodan jälkeen toiminut jälleenrakennuskomitea esitti tämän ajatuksen omassa loppumietinnössään (Adult Education Committee, Final Report 1919, 118). Komitea totesi, että valtiovallan tulee tukea taloudellisesti erilaisten kansalaisjärjestöjen opintotoimintaa puuttumatta kuitenkaan niiden toiminnan ja opetuksen sisältöön. Kyseisen periaatteen mukaisesti monet kansalaisjärjestöt ja aikuisoppilaitokset ovat saaneet Suomessa lakisääteistä valtionapua toimintaansa jo 1920-luvulta lähtien. Jo autonomian ajalla monet sivistysjärjestöt saivat valtion tukea, mutta se oli vuosittaista ja harkinnanvaraista. Valtiovallan tuki sivistysjärjestöille ja aikuisoppilaitoksille vaihtelee eri maissa, Pohjoismaissa järjestelmä on kehitetty pisimmälle.

### Itseisarvot ja välinearvot – kehittyminen ja hyöty

Yksi arvofilosofian keskeisistä erotteluista on jako itseisarvoihin ja välinearvoihin. Niiniluodon mukaan välinearvot viittaavat asioihin, joiden uskotaan olevan hyödyllisiä jonkin muun arvokkaana pidetyn asian tavoittelemisessa. Itseisarvot ovat hänen mukaansa arvokkaita sinänsä tai sellaisenaan – riippumat-

ta siitä, voidaanko niiden avulla saavuttaa joitakin muita hyötyjä (Niiniluoto 2001, 89).

Myös von Wright tekee eron tiedon välinearvon ja (tiedon) elämänmuodon välille. Hänen mielestään edellinen ei missään tapauksessa riitä. Tiedolla elämänmuotona hän tarkoittaa jatkuvaa pyrkimystä oppimiseen ja ymmärtämiseen oppimisen ja ymmärtämisen itsensä vuoksi, ilman muita päämääriä. Hänen mukaansa tieto elämänmuotona on humanismin eräs peruspilari, jota ilman sitä ei voi ajatella (von Wright 1981, 56). Niiniluoto toteaa (2001, 89), että meidän länsimaiseen humanismiin perustuvassa ajattelutavassamme arvostetaan enemmän itseisarvoista (pyyteetöntä) kuin välineellistä ja hyötyn pyrkivää toimintaa, muun muassa von Wrightin filosofiset kirjoitukset ovat hyvä osoitus tällaisesta arvostuksesta. Käytännön elämässä näyttää kuitenkin usein siltä, että tietoa arvostetaan ensisijaisesti vain sen välinearvon takia. Yhä useammin myös tieteellistä tietoa arvioidaan tuloksellisuuden ja sen tuottaman hyödyn perusteella.

Alasen väitöskirjassa (1969) itseis- ja välinearvoisuuden problematiikka sisältyy ”opinnollisuuteen”, sen kahteen ulottuvuuteen, kehitys- ja hyötytavoitteisiin. *Kehittymisellä* Alanen tarkoitti kaikkia sellaisia opintotavoitteita, joissa oppiminen koetaan itseisarvoksi ja opiskeluun hakeudutaan ensisijaisesti tiedollisen ja taidollisen edistymisen tuottaman, hyödyistä riippumattoman, tyydytyksen vuoksi. Kehittymispyrkimyksiin hän sisällytti tiedollisen orientoitumisen lisäksi myös omien taiteellisten ja muiden itseilmaisutaipumusten ja itsekasvatuksen aspektit (Alanen 1969, 28). *Hyötytavoitteisessa* opiskelussa oppiminen nähdään ensisijaisesti välineeksi esimerkiksi sosioekonomisen aseman parantamisessa, ammatillisen pätevyyden kehittämisessä tai sosiaalisen statuksen kohottamisessa.

Alasen ”kehittämistavoitteet” vastaavat pitkälti Niiniluodon itseisarvoa ja von Wrightin tietoa elämänmuotona. Alasen ”hyötytavoitteet” vastaavat puolestaan Niiniluodon välinearvoa ja von Wrightin tiedon välinelunonnetta. Alasen viihdytyskeskeiselle opiskelulle ei löydy Niiniluodon ja von Wrightin ajattelusta selvää vastinetta.

Niiniluoto toteaa, että on ilmeistä, että elävässä elämässä välineelliset ja hyötymotiivit ovat juuri niitä, jotka vaikuttavat selvimmin ja suorimmin ih-

misten ja kansakuntien toimintaan. Tästä huolimatta pyyteetöntä, hyötyä tavoittelematonta toimintaa, esimerkiksi lähimmäisen auttamista, vapaaehtois-työtä ja kehitysapua arvostetaan. Niiniluodon mukaan on myös mahdollista – toisin kuin usein ajatellaan – että samalla asialla voi olla sekä itseisarvoa että välinearvoa. Esimerkiksi työ voi olla rahan ansaitsemisen väline, mutta samalla tekijälleen itseisarvo. Tiede ja taide luovan toiminnan muotoina voivat olla itseisarvoista toimintaa, vaikka niiden tuloksilla olisikin hyödyllisiä sovellutuksia ja rahallista arvoa. Raha voi kohota myös itseisarvon asemaan, vaikka se on alun perin luonteeltaan väline elämän välttämättömyyksien hankkimiseksi ja myöhemmin myös väline vapaa-ajan itsetoteutuksen ja elämysten tavoittelussa. (Niiniluoto 2001, 90.) Alanen näyttää ajatelleen pitkälti samaan tapaan kuin Niiniluoto. Hän totesi, että kehittymis- ja hyötytavoitteiden täsmällinen erottaminen toisistaan on mahdotonta, sillä yleensä molemmat tavoitteet yhdistyvät saman yksilön opintopyrkimyksissä. Tavoitteiden merkitys voi tietysti vaihdella huomattavastikin yksilöstä ja opintoryhmästä toiseen. (Alanen 1969a, 28.)

Hyötytavoitteinen opiskelu on yleensä helposti ymmärrettävissä. Sen sijaan itseisarvoisen toiminnan tai opiskelun olemassaolo on monisylisempi kysymys. Weckroth (1988, 87) onkin kysynyt kriittisesti, onko itseisarvoista toimintaa lainkaan olemassa? Hän epäilee sitä vahvasti, koska ”persoonallisuutena ihminen on tietyllä tavalla olemassa vain ja ainoastaan liittyessään määrätavalla toisiin ihmisiin”. Kaiken lisäksi lähes mikä tahansa pyyteettömältä näyttävä toiminta saattaa antaa tekijälleen suoraa hyötyä tai yleistä arvostusta, ja on siten välineellistä. Myös Alasen viihdytystavoitteinen opiskelu voidaan nähdä välitöntä hyötyä tarjoavana tavoitteellisena toimintana. Sisällyttihän Alanen siihen muun muassa sosiaalisen viihdytyksen ja rentouttavan yhdessäolon. Tällaisen toiminnan voidaan katsoa olevan ihmisen yksilöllisen terveyden ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta ”hyödyllistä”, kuten viimeaikaisissa tutkimuksissa on yleisesti osoitettu (ks. Hyyppä & Liikanen 2005). Myös aikuiskasvatuksen tutkijat ovat korostaneet sosiaalisten kontaktien ja yhdessäolon (sosiaalisen pääoman) merkitystä aikuisten opiskelussa (Schuller 2005; Saarenpää-Numminen 2006).

Paitsi opinnollisuuden eri suuntausten (kehitys ja hyöty) päällekkäisyyttä, Alanen korosti myös opinnollisuuden ja viihdytyskeskeisyyden erottamisen

vaikeutta. Hän lähti siitä perusajatuksesta, että kysymys on ainoastaan painotuksista. Hän otti tutkimuksessaan huomioon sen seikan, että samalla opiskelijalla voi olla yhtä aikaa sekä opinnolliseen että viihdyttävän toimintaan tähtääviä pyrkimyksiä. Samassa opintoryhmässä voi siis esiintyä yhtä aikaa molempia tavoitesuuntauksia. Alanen (1969, 116–118) totesi, että oppimistulosten saavuttaminen on tehtävä niin helpoksi ja välittömästäkin miellyttäväksi kuin mahdollista, mutta opiskelussa on säilytettävä opinnollisuuden perusluonteiset tunnuspiirteet, jotta se voi virittää tiedollista aktiivisuutta ja opintovalmiuksia.

## 5. Aikuisopetuksen sisältö

Varsinkin alkuaikoina vallanpitäjät pyrkivät säätelemään (valtionapulainsäädännön kautta) jossain määrin vapaan sivistystyön sisältöä, vaikka yleisesti ajateltiin, että vapaan kansansivistystyön tulee olla luonteeltaan autonomista. Zachris Castrénin mukaan valtiovallan edustajien tuli vain seurata ja valvoa sitä, että kysymys on vakavasta ja jatkuvasta opiskelusta ja että se tapahtuu pedagogisesti järkevällä tavalla, puuttumatta opetuksen sisältöön. Tämän perusajatuksen hän omaksui Englannin Aikuiskoulutuskomitean loppuraportista (Adult Education Committee 1919) ja kirjasi omaan komiteanmietintöönsä (Castrén 1929, 146–147). Alasen 1960-luvulla käyttöön ottamaa opinnollisuus-käsitettä voi pitää Castrénin ”vakavan ja jatkuvan, pedagogisesti järkevällä tavalla tapahtuvan opiskelun” pedagogisena vastineena. Käsite sopi hyvin 1960- ja 1970-luvun koulutuspoliittiseen keskusteluyhteyteen. Alanen viittasi tosin opinnollisuudella selvästi laajemmin kuin Castrén opetuksen laatuun, sen sisältöön, rakenteeseen, opetusmuotoihin ja tuloksiin.

## Yleissivistys versus ammatillinen koulutus

Eri oppiaineiden ja ohjelmien arvo vaihtelee suuresti pyrittäessä ihmisen sivistämiseen ja kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Aikaisemmin ajateltiin, että vain yhteiskunnallis- yleissivistävän opetuksen avulla voidaan edistää tätä tavoitetta. Amatillisella koulutuksella ei tätä tavoitettu voitu edistää, koska ammattitoiminta ja -koulutus olivat tuolloin hyvin kapea-alaisia ja vain tiettyyn ammattitehtävään opastavaa. Perinteisesti aikuiskasvattajat eri puolilla maailmaa olivat sitä mieltä, että kapea-alainen, ammatillinen koulutus ei kuulu lainkaan aikuiskasvatuksen piiriin (esim. Lindeman 1926; Harva 1955), sen sijaan laaja-alaisempi ammatteisivistys saatettiin Alasen mielestä sisällyttää vapaaseen sivistystyöhön (Alanen 1962b, 3–6).

Koska aikuisten opiskelu on vapaaehtoista ja kysyntä määrää pitkälti tarjonnan, voi opetuksen sisältö muodostua kyseenalaiseksi kokonaispersoonallisuuden kehittämisen kannalta. Aikuiskasvattajilla oli Alasen mukaan taipumusta ”poissellittää” tästä mahdollisesti syntyvät ristiriidat. Aikaisemmin esimerkiksi kansalaisopistoissa saatettiin yhteiskunnallistaa kaikki opiskelu, ”mikä edisti yksilön sopeutumista yhteisöön”. Tällöin konekirjoitustakin mainostettiin yhteiskunnallisena aineena, auttoihan opittu taito oppijaa sopeutumaan ammattirooliinsa. Alanen ei kieltänyt tai väheksynyt konekirjoituksen opetusta, mutta ei pitänyt sitä kovin keskeisenä kokonaispersoonallisuuden kehittymisen kannalta.

Alanen ei halunnut missään vaiheessa vähätellä ammatillisen koulutuksen merkitystä aikuisten kehitymisessä. Jo 1960-luvun lopulla hän totesi, että aikuisten ammatikasvatuksen tehtävät olivat kasvaneet niin laajoiksi ja vaativiksi, että niiden toteuttamiseksi tarvittiin oma erityinen järjestelmänsä (Alanen 1968, 40). Kyseistä järjestelmää alettiin kehittää 1970-luvulla voimakkaasti erityisesti Aikuiskoulutuskomitean toimesta ja nykyisin se muodostaa keskeisen osan aikuiskasvatuksesta<sup>2</sup>. Hallinnon edustajat ovat kautta aikojen kokeneet ongelmallisena vapaan sivistystyön suhteen ammatilliseen koulutukseen. He ovat

<sup>2</sup> Alanen piti Tampereen yliopistossa vuonna 1972 – ilmeisesti ensimmäisenä Suomessa – ammatillista aikuiskoulutusta käsittelevän luentosarjan, jolle kirjoittajakin osallistui.



pyrkineet karsimaan päällekkäisyyksiä ja samanlaista opetusta koulutusjärjestelmästä ja ovat muutenkin kokeneet vapaan sivistystyön liian monimutkaisena järjestelmänä. (Ks. Etelävuori & Kalijärvi 2006, 263 ja 270–274.) He ovat halunneet rajoittaa voimakkaasti ammatillista koulutusta vapaassa sivistystyössä. Tällöin heiltä on unohtunut se tosiasia, että tietynlainen ammatillinen koulutus on kautta aikojen ollut olennainen osa vapaata sivistystyötä (ks. Tuomisto 1981, 106–136) ja toisaalta nykyiseen ammatilliseen koulutukseen sisältyy hyvin paljon yleissivistävää oppiainesta, eli yleissivistävän ja ammatillisen suhde ei ole enää sama kuin muutama vuosikymmen sitten.

Alanen totesi jo 1960-luvulla, että ammattisivistyksen ja yleissivistyksen raja oli muuttunut läpäisevämmäksi ja liukuvammaksi, mutta tämä ei tehnyt hänen mielestään tyhjäksi sitä tosiasiaa, että ”konekirjoitusta ja kirjanpitoa opettamalla ei hienoimmankaan avartamisen avulla voi suorittaa yhtä hyvin henkisen näköpiirin laajentamisen ja kansalaiskasvatuksen tehtäviä kuin sanokaamme kirjallisuuserhossa tai yhteiskunnallisessa keskustelupiirissä” (1962b, 43 ja 54). Varhemmissa kirjoituksissaan Alanen oli melko kriittinen suhtautumisessaan ammatilliseen koulutukseen, varoitellessaan ”spesialisoivien ammattiopintojen ja kevyen viihdeohjelman” lisääntymiseen liittyvistä vaaroista, mutta hän toi myös selvänä tosiasiana esiin sen, että aikuiskasvatukseen oli muodostumassa entisen (vapaan sivistystyön) toiminnan lisäksi eräitä muita toiminta-alueita, esimerkiksi työnantajien koulutusta ja ammatillista jatkokoulutusta (Alanen 1962a).

Ammatillinen aikuiskoulutus tuli virallisesti liitettyä osaksi aikuiskasvatuksen kokonaisuutta Aikuiskoulutuskomitean työn tuloksena. Alanen toimi komitean pääsihteerinä ja hän kirjoitti komitean ensimmäisen osamietinnön, joka oli ensimmäisen kokonaisvaltainen suomalaisen aikuiskoulutusjärjestelmän kuvaus (Komiteanmietinnön 1971: A 29). Se sisälsi sekä vapaan sivistystyön että ammatillisen aikuiskoulutuksen. Komitea perusteli ammatillisen aikuiskoulutuksen mukaan ottamista lähinnä koulutus-, talous- ja työvoimapolitiittisilla syillä. Alanen perusteli asiaa myöhemmin myös yleisinhimillisistä ja humanistisista lähtökohdista.

On liioiteltu kiinteätavoitteisen aikuiskoulutuksen ja vapaan sivistystyön välisiä eroja ja unohdettu, että myös ammatillisessa ja muussa kiinteätavoitteisessa kou-

lutuksessa voidaan päämääräksi asettaa kokonaispersoonallisuuden kehittyminen, opiskelijain ”myötämääraaminen” ja ihmiskeskeisen yhteiskuntakäsityksen todellistaminen. (Alanen 1981, 59)

Monet yhteiskuntatieteilijät ja työelämän kehittäjät ovat jo pitkään vaatineet työn kehittämistä ja sen muuttamista demokraattisempaan ja inhimillisempään suuntaan. Welton (2001) on nimittänyt tätä suuntausta kehittyväksi humanismiksi (developmental humanism). Näkemys näyttää yleistyvän jatkuvasti aikuiskasvatustieteiden keskuudessa eri puolilla maailmaa (ks. Wildemeersch et al. 2000; Welton 2005).

## Tiede versus käytäntö

Kun Wuorenrinne<sup>3</sup> puhui 1930-luvulla ”tieteellisyydestä” yhtenä vapaan kansansivistystyön tavoitteena, totesi Zachris Castrén käsitteen olevan liian vaativan kuvaaman vapaan sivistystyön toiminnan luonnetta. Hän kehoitti Wuorenrinnettä käyttämään mieluummin ’tieteenomaisuuden’ käsitettä ja että sivistystyössä pyritään totuuden etsintään tieteenomaisin keinoin. Myöskään Alanen ei halunnut röyhistellä toiminnan tieteellisyydellä, vaan hän korosti – jopa aikuiskasvatustieteestä puhuessaan – sen praktista luonnetta. Hänen mukaansa niin aikuiskasvatuksen käytännön kuin tieteenkin pitää lähteä käytännöstä ja sen tarpeista. Tältä pohjalta hän kehitti omaa aikuiskasvatuksen praktista teoriaansa. (Alanen 1981.)

## Puolueettomuus versus poliittisuus

Opinnollisuus–vihteellisyys-kysymyksen lisäksi on vuosien kuluessa keskusteltu runsaasti opetuksen puoluesidonnaisuudesta versus puolueettomuudesta. Pahimmillaan edellinen voi johtaa jyrkkään puoluekeskeisyyteen ja eristäytymiseen, jälkimmäinen taas hengettömyyden ja mielenkiinnottomuuden neutraali-

---

<sup>3</sup> Tieto perustuu T. I. Wuorenrinteen haastatteluun 15.3.1982.

suuteen. Useimmiten on todettu, että moniarvoisessa, demokraattisessa yhteiskunnassa on hyväksyttävä erilaiset mielipiteet sekä sallittava avoin keskustelu niiden eroista (ks. Castrén 1930; Harva 1955; Alanen 1970b). Castrénin mukaan vapaan sivistystyön tavoitteena ei pitänyt olla puolueeton, kannaton ihminen, vaan ”valistunut sosialisti tai valistunut porvari”. Valistuneisuus merkitsi Castrénille ennen muuta yksilön kykyä ”tunnustamaan totuutta silloinkin kun se on omia ennakkoluuloja vastaan” ja että hän ”sietää kosketusta sellaisenkin kannan kanssa, jonka päättävästi omalta kohdaltaan pitää vääränä” (sit. Alanen 1970b, 150). Alanen tiivistä Castrénin ajattelun toteamalla, että puolueettomuus ei saa merkitä passiivista päivänpolttavien kiistakysymysten karttelua, vaan sitä on toteutettava tarjoamalla suunnitelmallisesti tilaa eri näkökantojen ja katsojien edustajille ja näiden väliselle asialliselle keskustelulle (mt.).

Keskustelu sivistystyön puolueettomuudesta oli vilkasta erityisesti 1920- ja 30-luvulla sekä sotien jälkeen. Edellisessä vaiheessa äärioikeisto vaati työväenliikkeen sivistystyön rajoittamista, jälkimmäisessä tilanteessa taas ääriväsymmisto pyrki rajoittamaan muiden, esimerkiksi ”isänmaallisten”, järjestöjen sivistystyötä ja muuta toimintaa. Myöhemmin puoluepoliittiset kiistat ovat jääneet lähes kokonaan pois, mitä voi pitää demokratian, kansalaisyhteiskunnan ja yhteiskunnan moniarvoisuuden voittona.

### Tiedon jäsentyneisyys ja ”villit hullutukset”

Eräs Alasen mieliteema oli tiedon ”jäsentyneisyys” tai paremminkin sen puute. Ollakseen käyttökelpoista ja relevanttia täytyy tiedon olla selkeiksi rakenteiksi jäsentynyttä. Jos näin ei tapahdu, tiedosta ei ole juuri apua ongelmien ratkaisemisessa tai elämän ymmärtämisessä. Alasen ajattelun ja konstruktivismin välillä on nähtävissä monia yhtymäkohtia. Hän (1985, 140–147) kritisoi aikuiskasvattajia ”villeimpiäkin hullutuksia” noudattavasta kysynnän tyydyttämisestä, missä ei ollut kysymys aikuisten tiedollisten rakenteiden jäsentämisestä tai elämän syvällisemmästä ymmärtämisestä. Esimerkkinä hän mainitsi, että maan vanhimmassa työväenopistossa opintoaineeksi oli otettu astrologia, ei suinkaan kriittistä tarkastelua varten, vaan totisena totena. Kriittisessä korkeakoulussa

esiteltiin taas ”mitä hassunkurisin maailmanhistoriallinen selitys, jonka esittäjä on ilmoittanut päässeensä tiedon lähteille mystisessä henkiyhteydessä tuhansia vuosia sitten eläneeseen kantasuomalaiseen tietäjään?” Alanen totesi: ”Toisinaan aikuiskasvattajat näyttävät uskovan itsekkin tarjoamansa hölynpölyn arvoon; toisinaan he taas ilmaisevat ällistyttävää luottamusta osallistujien kykyyn itsenäisesti seuloa humpuukistakin virikkeitä ja ”uusia näkökulmia”.

Keskustelu aikuisopintojen viihteellisyydestä, pinnallisuudesta tai muuten vain epäasiallisuudesta nousee esiin säännöllisin väliajoin. Kesällä 2005 nostivat iltapäivälehdet kohun erään kansanopiston mainostamasta ”enkelienergia-kurssista”. Uutinen pääsi myös päivälehtiin ja TV-keskusteluun, mutta tyrehtyi sitten nopeasti. Näyttää siltä, että sivistystyön päätöksentekijät ovat oppineet vuosien kuluessa olemaan provosoitumatta tällaisista yksittäisten kurssien mukanaan tuomasta kyseenalaisesta julkisuudesta. Enkelienergiakurssin mielekkyys kuitattiin lehdistössä toteamalla, että ihmisten täytyy saada kokeilla erilaisia opintoja ja vetää niistä omat johtopäätöksensä. Tämä kertoo selvästi, että entisestä opintoja eettisesti ohjailemaan pyrkivästä suunnittelusta on siirretty markkinoiden ohjailemaan ”antaa kaikkien kukkien kukkia” -ajatteluun. Tätä suhtautumista voi perustella von Wrightin ajatteluun vedoten. Hän on nimittäin todennut, että jokaisella tulee olla oikeus ilmoittaa oma kantansa – vaikka olisikin väärässä (Wright 1981). Vain näin voidaan asiasta keskustella ja yrittää selvittää, kuka kulloinkin on lähimpänä ”totuutta”. Alanen tuskin vastustaisi von Wrightin perusajatusta, mutta toisaalta hän asettaa myös aikuiskasvattajille tiettyjä moraalisia perusvaatimuksia näiden päättäessä opetuksen sisällöstä.

## Sisällön säätelystä määrällisiin suoritteisiin ja tuloksellisuuteen

Vuoden 1993 lainmuutos vapautti sivistystyön kaikesta valtiovallan harjoittamasta opintojen sisällöllisestä säätelystä ja tiukasta opinnollisuuden vaatimuksesta. On kuitenkin huomattava, että opetuksen ja toiminnan arviointi tuli samalla pakolliseksi. Arvioinnin ensisijaisena tarkoituksena on nykyisin toiminnan taloudellisuuden ja tehokkuuden sekä opetuksen pedagogisen tason arviointi. Opetuksen sisältö ei sen sijaan näytä kiinnostavan tällä hetkellä

valtiovaltaa muuta kuin hallinnollisena kysymyksenä, eli kenelle kuuluu minäkäinlainen koulutus ja miten se voitaisiin toteuttaa tehokkaimmin ja mahdollisimman halvalla.

Alanen pohti vuonna 1992 markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan vaikutuksia. Tällöin oli jo tiedossa uuteen suunnittelujärjestelmään siirtyminen. Hän kritisoi uutta aikuiskoulutuspolitiikkaa erityisesti määrällisistä ja välineellisistä tavoitteista sekä tasa-arvotavoitteen unohtamisesta. Myös vapaan sivistystyön autonomian säilyminen oli hänen mukaansa vaarassa (Alanen 1992, 17–18). Jotkut tekivät näistä Alasen varoittavista ja jossain määrin pessimistisistä ajatuksista omat johtopäätöksensä. Niemelä (2002, 84) puhuu Alasen resignoituneesta toteamuksesta, jonka mukaan ”tuskin on löydettävissä perusteita sille, että vapaa sivistystyö eroaa vuosikymmenen lopussa muusta aikuiskasvatusjärjestelmästä”. Niemelältä on kuitenkin ilmeisesti jäänyt lukematta virkkeen alkuosa, josta käy ilmi, ettei kehitys ole Alasen mielestä välttämättä tällainen. Virke kuuluu kokonaisuudessaan seuraavasti:

Jos jo alkuun päässeet ja vireillä olevat uudistushankkeet määräävät muutoksen pääsuunnan, saattaa 1990-luvun päättyessä olla vaikea osoittaa reaalista perustaa vapaan sivistystyön erottamiselle muista aikuiskasvatuksen muodoista omaksi tehtäväkokonaisuudekseen. (Alanen 1992, 18)

Voi olla, että juuri nämä Alasen pessimistiset ja varoittavat sanat herättivät osan aikuiskasvattajista huomaamaan, että jotain on tehtävä (ks. Toiviainen 2002, 66–74). Tällä hetkellä tiedämme, että muutoksen pääsuuntaa saatiin käännettyä ja vapaan sivistystyön asema on tällä hetkellä vahvempi kuin ehkä koskaan aikaisemmin. Vuonna 1998 säädettiin ensi kertaa koko vapaata sivistystyötä koskeva yhteinen laki. Sen ohella käynnistettiin opetusministeriön tuella laaja vapaan sivistystyön kehittämisprojekti VSOP I (Vapaan sivistystyön osaaminen ja pätevyys) joka jatkuu edelleen VSOP II:na. Projektissa on pohdittu ja selvitetty vapaan sivistystyön tehtäviä ja tavoitteita nyky-yhteiskunnassa, koulutettu alan työntekijöitä sekä tuettu alan tutkimustoimintaa. Kaikki tämä on kohottanut selvästi alan työntekijöiden itsetuntoa ja -tietoisuutta omasta erityislaadustaan sekä yhteiskunnallisesta tehtävästään.

## 6. Aikuisopetuksen laatu ja arviointi

Opetuksen ja oppimisen jatkuva arviointi kuuluu nykyisin kaikkeen koulutukseen. Ennen viime sotia ja 1960- ja 70-luvuilla arviointi ei ollut vielä kovin yleistä. Monet aikuiskasvatuksen edustajat olivat sitä mieltä, että arviointia ei tarvita lainkaan aikuiskasvatuksessa. Opiskelijoiden uskottiin omaksuvan opetus-sällöt sellaisenaan. Aikuisopiskelijoita ei myöskään haluttu vaivata tällaisilla ehkä usein aroillakin kysymyksillä. Heidän pelättiin kaikkoavan, jos he joutuisivat koululaisten tapaan arvioinnin ja arvostelun kohteeksi. Ajateltiin myös, että koska aikuiset tulevat vapaaehtoisesti opiskelemaan, ei muiden tule heitä arvioida, vaan heidän tuli tehdä se itse. Tämä tarkoitti usein runsasta opintojen keskeyttämistä, mutta aikuisopiskelijoilla katsottiin olevan tähän ”oikeus”. Järjestäjät tulkitsivat keskeyttämisen usein siten, että aikuinen oli jo oppinut tarpeeksi tai että hänellä oli muita hyviä syitä keskeyttää opintonsa (Harva 1971, 42–43). Vain harvoin keskeyttämisen syynä nähtiin olevan opetuksen heikko laatu.

Alasta voidaan pitää hyvällä syyllä aikuiskasvatuksen laadun ja arvioinnin uranuurtajana. Hän konkretisoi laadun merkitystä ja sisältöä sekä kehitteli menetelmiä opetuksen laadun arvioimiseksi (ks. Sihvosen artikkeli tässä julkaisussa) jo 1960-luvulla. Hän julkaisi tuolloin runsaasti yleisluonteisia, käytännön tilanteista lähteviä artikkeleita, joissa hän pohti monipuolisesti aikuisten opettamiseen ja oppimiseen liittyviä ongelmia. Alanen suhtautui opetuksen tulosten arviointiin selvästi myönteisemmin kuin esimerkiksi Castrén ja Harva. Castrénin mukaan ei ollut tarpeellista eikä mahdollista etsiä selviä, kouriintuntuvia todistuksia aikuisten oppimisesta. Alanen (1969b) yhtyi siihen osaan Castrénin kritiikkiä, jossa tämä totesi, että on vaikea mitata edistymistä pyrkimyksissä itsenäiseen tiedolliseen orientaatiokykyyn ja ennakkoluulottomaan avoimeen elämänasenteeseen (Castrén 1950, 193–194). Harva puolestaan totesi (1971, 132), että arviointi edellyttää tavoitteiden tarkkaa määrittelyä. On kuitenkin paljon opetusta, jonka päämääriä on hyvin vaikea määritellä. Tällaisia ovat esimerkiksi omintakeinen ajattelu, kriittisyys, vapautuminen ennakkoluuloista, sivistysharrastusten herättäminen, ohjaaminen vapaa-ajan oikeaan käyttöön, vastuuntunto, halu yhteistoimintaan, sosiaalinen aktiivisuus, henkinen

kypsyys ja mielenterveys. Alanen kuitenkin korosti, että mikäli pyrkimyksenä on opintotoiminnan suunnitelmallinen tehostaminen, tarvitaan myös tehostettua tulosten arviointia. (Alanen 1968, 40).

Onko nykyinen opetuksen laatu- ja arviointivaatimus vain ”opinnollisuuden”-vaatimus puettuna uusiin vaatteisiin? Näin voitaneen ainakin osittain väittää diskurssien selvien yhtäläisyyksien perusteella. On kuitenkin huomattava, että nykyinen arviointi on tuonut mukaan myös uusia piirteitä vapaan sivistystyön arviointiin (ks. Sihvonen 1998), kuten seuraavasta vertailuasettelmastä käy ilmi:

Ennen	Nykyisin
opetuksen ja oppimateriaalien kehittäminen (opettaja)	opetuksen laatu (opiskelijat, opettajat ja ulkopuolinen asiantuntija)
opinnollisuus (hyöty ja itseisarvoisuus)	opitun tunnustaminen (yksilöllinen ja yhteiskunnallinen hyöty)
itseisarvo, yksilöllinen ja yhteiskunnallinen	alueellinen ja yhteiskunnallinen merkitys
oppiminen: itsearviointi	oppimisen ja opetuksen laatu (oppimistulokset)
varojen ”järkevä” käyttö	tuloksellisuus ja tehokkuus (taloudellinen)
itse- ja organisaation sisäinen arviointi	itse- ja ulkopuolinen arviointi

Alanen käsitteli ja analysoi kaikkia näitä ulottuvuuksia siinä historiallisessa tilanteessa, jossa kulloinkin elettiin. Hän oli selvästi aikaansa edellä. Edistävän ja viihdyttävän aikuiskasvatuksen sana- ja käsitevalintoja voidaan kritisoida, mutta samalla voidaan todeta, että Alanen pyrki niillä vastaamaan juuri sen hetkisiin ongelmiin. Hän kritisoi sekä opintotoiminnan liiallista välineellisyyttä ja pragmaattisuutta että sen liiallista yksilöllistymistä ja viihteellisyyttä. Samoin hän kritisoi voimakkaasti markkinoitumisen ja yhteiskuntaelämän pintapuolistumisen lieveilmiöitä (opintojen sisällöksi hyväksyttiin mikä tahansa) sekä sen heijastumista aikuiskasvatukseen. Kaikki eivät pitäneet hänen kritiikistään, mutta jälkikäteen voi todeta, että hänen kritiikkinsä oli harvinaisen osuvaa ja että se on edelleen ajankohtaista.

Millä käsitteillä me taistelemme aikamme pintapuolista ja lyhytjänteistä opintotoimintaa vastaan? Voisiko kyseeseen tulla opintojen ’laatu’, ’tulokselli-

suus’ tai joku muu yritysmaailmasta lanseerattu käsite, esimerkiksi ’sitoutuminen’? Miten ne sopivat omaehtoisen ja itseisarvoisen toiminnan arviointiin ja kehittämiseen? Vai vetäydymmekö kokonaan vastuusta antaen ”markkinoiden” hoitaa asiat?

Nykyisin opetuksen laatua arvioidaan kaikessa koulutuksessa ja sivistystyössä jatkuvasti ja hyvin monenlaisista näkökulmista. Raivola (2000, 28–51) mainitsee seuraavat laadun tarkastelutavat; laatu elitistisenä erinomaisuutena, tuotteen hintavastaavuutena (kustannus–hyöty- tai kustannus–vaikuttavuussuhteena), kriteerivastaavuutena sekä asiakkaan tyytyväisyytenä (kysynnän tyydyttäminen) Niin kauan kun vapaan sivistystyön valtionapua määräytyi menoperusteisesti, oli ”laadun” arvioinnin hallitsevana lähestymistapana asiakkaan tyytyväisyys. Kun 1990-luvulla siirryttiin suoriteperusteiseen valtionapuun, siirtyi painopiste koulutusorganisaation arvioimaan kriteerivastaavuuteen ja tuotteen hintavastaavuuteen. Vapaan sivistystyön oppilaitoksia ei ainakaan toistaiseksi liene arvioitu elitistisenä erinomaisuutena (huippuyrityköt). Tämä ei kuitenkaan liene mahdoton skenaario tulevaisuuden kiristyvillä koulutusmarkkinoilla. Voi ainakin kuvitella, että jotkin suurimmat organisaatiot pyrkivät mittaamaan ja arvioittamaan toimintaansa myös tästä näkökulmasta. Alanen kiinnitti kirjoituksissaan ensisijaisesti huomiota opetuksen ja oppimisen kehittämiseen ja arviointiin. Mutta laadun ja tuotteiden hintavastaavuuskaan ei ollut hänelle tuntematon asia. Toimiessaan Kansanvalistusseuran kirjeopiston rehtorina, hän joutui jatkuvasti miettimään myös tätä asiaa, jopa siinä määrin, että hän joskus hermostui jatkuvaan rahapulaan (Wuorenrinteen haastattelu 1982).

Opetuksen laadun kehittämisen keskeisinä keinoina Alanen näki opiskelijakeskeisyyden, opetusmenetelmien ja oppimateriaalien kehittämisen, jatkuvan palautteen antamisen ja oppimistulosten seurannan. Hän vaati 1960-luvulta lähtien aikuisopetuksen laadun kehittämistä. Lähtökohtana hänellä oli pitkälti opetusteknologinen opetuksensuunnittelumalli, kognitiivinen oppimisteoria ja Knowlesin andragoginen malli. Kaikkiin hän suhtautui kuitenkin kriittisesti ja muokkasi niitä vapaasti omaan käyttöönsä. Alanen oli suomalaisen ”andragogian” kehittäjä siinä kuin Knowles yhdysvaltalaisen. Molemmat pyrkivät kehittämään suunnilleen samaan aikaan (1960-luvulla) omia mallejaan aikuiskasva-

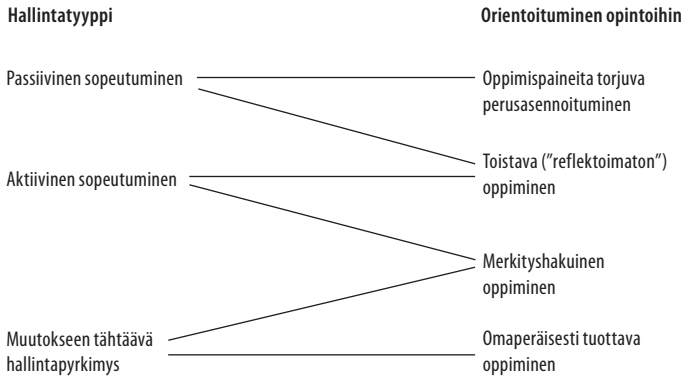


tuksen tarpeisiin ottaen huomioon aikuisten erilaiset lähtökohdat ja tavoitteet. Erojakin toki löytyy. Knowlesin näkökulma oli amerikkalaisille yhteiskunta- ja aikuiskasvatustieteilijöille tyypillisesti hyvin yksilöpsykologinen. Hän uskoi vahvasti yksilön rajattomiin mahdollisuuksiin ja ”itsesuuntautuneisuuteen” (Knowles 1975), kun taas Alanen (1970b ja 1985) tarkasteli ja näki aikuisopiskelijat realistisemmin, yhteiskunnallisissa yhteyksissään ja omine ongelmineen.

Alanen korosti aina, että tulosten arvioinnissa ei saanut tyytyä ainoastaan helposti mitattavien asioiden ja tulosten mekaaniseen mittaamiseen, vaan on pyrittävä ottamaan huomioon myös muunlainen (esimerkiksi sosiaalinen) oppiminen. Hänen tavoitteenaan ei ollut markkinoida opiskelijoille jotakin tiettyä didaktista suuntausta ainoana oikeana mallina, vaan kuten hän luentomonisteensa lopussa totesi ”luentosarjan tavoitteena on kehittää opiskelijoista didaktisesti ajattelevia aikuiskasvattajia” (Alanen 1990).

## 7. Aikuisten oppimisen tasot

Jos aikuiskasvatuksessa tähdätään ihmisen kokonaisvaltaisen persoonallisuuden kehittämiseen ja hänen itsenäisyytensä edistämiseen, on selvää, että oppimisen tavoitetason täytyy olla korkeammalla kuin mekaanisessa ulkoaoppimisessa ja jäljittelyssä. Kun Alanen tarkasteli oppimista yhteiskunnan muutoksen ja yksilön elämän hallinnan näkökulmasta, niin hän tunnisti kolme elämänhallinnan tyyppiä ja niitä vastaavat oppimis- ja orientoitumismallit.



KUVIO 1. Elämänhallinnan tyypit ja orientoituminen opintoihin (Alanen 1990)

Passiivinen sopeutuminen merkitsee sitä, että henkilö pyrkii torjumaan uuden tiedon ja välttämään tilanteita, joissa tarvitsisi muuttua. Aktiivinen sopeutuminen viittaa tilanteeseen, jossa henkilö tyytyy entisiin olosuhteisiin, mutta hän pyrkii lisäämään omia valmiuksiaan. Muutokseen tähtäävä hallintapyrkimys tarkoittaa sitä, että ihminen pyrkii aktiivisesti muuttamaan olosuhteitaan merkityshakuisen ja/tai omaperäisen oppimisen avulla. Muutos koskee sekä häntä itseään että yhteiskuntaa/yhteisöä laajemmin. Muutokseen voi pyrkiä kollektiivisen toiminnan avulla ja tavoitteena voi olla sekä yksilön että yhteisön ajattelutavan ja toimintamallien muutos, valtautuminen (empowerment) ja/ tai emansipoituminen (emancipation). Muutoskykyisyys ja kokonaispersoonallisuuden kehittyminen edellyttävät viimeksi mainittua oppimisen tasoa.

Myös Jarvis (1994, 154–155) on tunnistanut aikuisilla kolme muutokseen suhtautumisen tapaa. Hän kuvaa näitä eri suhtautumistapoja ihmistyyppien avulla. *Perinteistä kiinnipitäjät* ovat niitä, jotka eivät mielellään muuttuisi ja jotka tästä syystä pyrkivät torjumaan potentiaaliset oppimistilanteet säilyttääkseen kaiken ennallaan. Tähän ryhmään kuuluvat ihmiset saattavat esimerkiksi reagoida nopeaan yhteiskunnalliseen muutokseen liittymällä esimerkiksi fundamentalistiseen uskonlahkoon, tai konservatiiviseen puolueeseen etsiessään

oikeutusta omille näkökannoilleen. *Sopeutujat* ovat niitä, jotka todennäköisimmin reagoivat ulkoiseen muutokseen yrittämällä palauttaa sopusoinnun oman elämänhistoriansa ja sosiokulttuurisen ympäristönsä välille muuttamalla omaa käyttäytymistään ja oppimalla ei-tiedostavilla (oppimisella ei ole ulospäin suuntautuvaa vaikutusta sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön) tavoilla. *Tiedostavat oppijat* ovat muita valmiimpia ja seikkailunhaluisempia vastaamaan uusiin tilanteisiin uusilla, yksilöllisillä ja luovilla tavoilla.

Perinteistä ja vakiintuneista toimintamuodoista kiinnipitäjille muutos on aina uhka. Sopeutujat näkevät muutoksen tilanteena, johon pitää vain yrittää sopeutua. Tiedostaville oppijoille muutos on haaste, koska se on mahdollisuus uuden oppimiseen ja henkiseen kasvuun. Alasen ja Jarviksen luokittelut ovat perussisällöltään melko samanlaisia. Mielenkiintoista on, että kumpikin tarkastelee oppimista suhteessa yhteiskunnalliseen muutokseen. Tämä näkökulma alkoi hallita kansainvälistä aikuiskasvatustutkimusta 1970-luvulla, jolloin käyttöön tulivat sellaiset oppimiseen liitetyt määreet kuin kehittävä, transformatiivinen, reflektiivinen ja kriittinen reflektiivisyys.

## 8. Alasen aikuisdidaktisen ajattelun merkitys

Aulis Alasen didaktisen ajattelun peruspilareina olivat *opinnollisuus* ja *humanistiset arvot*. Ne ovat aina tavalla tai toisella läsnä hänen kirjoituksissaan. Hän oli kriittinen humanisti, joka kritisoi kirpeästi niin ”uskonvaraisia humanisteja” kuin tehokkaan palveluideologian omaksuneita teknokraatteja. Hänen lähestymistapansa oli käytännöllinen ja yhteiskuntatieteellinen, mikä syvensi ja konkretisoi aikuiskasvatuksen teoreettista kehittelyä niin yhteiskunnallisena toiminta-alueena kuin didaktisena kenttänä.

Aulis Alanen oli suomalaisen aikuisdidaktiikan pioneeri ja uranuurtaja. Hän kirjoitti suuren määrän aikuisdidaktisia artikkeleita, joiden sisältämät ajatukset aikuiskasvattajat sovelsivat heti omaan käytäntöönsä. Julkaisutoiminnan lisäksi hän vaikutti alan vanhimpana ja kokeneimpana yliopisto-opettajana. Pallattuaan 1970-luvun alussa yliopistoon aikuiskasvatuksen lehtoriksi, hän uudis-

ti aikuiskasvatuksen opetuksen kokonaisuudessaan approbaturista laudaturiin ja jatkokoulutukseen. Hänen ”opeistaan” pääsivät nauttimaan sadat varsinaiset yliopiston opiskelijat sekä työelämästä suoraan tulevat täydennysopiskelijat (arvosanaopiskelijat) ja erikoistapauksena opiskelevat (tutkinto-opiskelijat) aikuisopiskelijat. Vaikka aikuiskasvatuksen pääaineopiskelijoiden määrä ei tuolloin ollut kovin suuri, on muistettava, että se oli erittäin suosittu sivuaine. Koska aikuiskasvatusta ei ollut vielä 1970-luvulla muiden yliopistojen ohjelmissa, niin Tampereen yliopiston opettajat – Aulis Alanen etunenässä – huolehtivat aikuiskasvatuksen perusopetuksen antamisesta joka vuosi lukuisissa kesäyliopistoissa ympäri Suomea, Helsingistä Rovaniemelle ja Vaasasta Imatralle. Erityisen maininnan ansaitsee Alasen yksin vetämät, Helsingissä toteutetut, aikuiskasvatuksen laudatur-opinnot, joihin osallistui monia myöhemmin merkittävään asemaan nousseita aikuiskasvatuksen vaikuttajia.

Nykyisen didaktisen ajattelun näkökulmasta Alasta voidaan kritisoida siitä, että hän ei ottanut juurikaan huomioon uskonvaraisen ja tunteisiin perustuvan ajattelun merkitystä oppimisessa. Samoin hänen viihdytystavoitteisen opiskelusuuntauksensa analyysi jäi melko pinnalliseksi. Tähän löytyy ainakin osittainen selitys ajan hengestä. Aikuiskasvatuksen edustajat korostivat tuolloin mielellään toiminnan opinnollista luonnetta, koska se oli aikansa ”edistyksellistä” ajattelua ja puhetta, jolla pyrittiin osoittamaan, että vapaassa sivistystyössä oli kysymys vakavasta ja tavoitteisesta opiskelusta. Artikkeleissaan ja opetuksessaan Alanen arvosti ja korosti sosiaalisen yhteisön ja ryhmäoppimisen merkitystä. Tänä päivänä alan tutkijat tarkastelevat aikuisopiskelua laaja-alaisempana prosessina, jossa sosiaalisuudella (sosiaalinen pääoma) ja tunteilla on keskeinen merkitys (ks. Field 1998; Varila 1999).

Lähes kaikissa Alasen artikkeleissa tulee tavalla tai toisella esiin pyrkimys opiskelun opinnollisuuden – opetuksen laadun ja tehokkuuden – parantamiseen. Usein se näyttäytyy opetuksen arvojen kyseenalaisuuden ja/tai opiskelun tehottomuuden kritiikkinä. Voidaan kysyä, oliko Alanen nykyisen tehokkuusajattelun edelläkävijä? Näin tuskin voidaan sanoa, vaikka hänellä olikin joitakin samoja kiinnostuksen kohteita kuin nykyisillä vapaan sivistystyön arvioijilla. Alasen laatu- ja tehokkuusajattelu kohdistuivat pääasiassa oppimisprosessiin, ei niinkään sivistystyön taloudelliseen tuottavuuteen ja tehokkuuteen.

Tämän päivän markkinayhteiskunnassa ja globalisoituvassa maailmassa Alasen esiin nostamat arvokysymykset ovat entistä keskeisempiä kaikessa aikuiskasvatuksessa, niin yleissivistävässä kuin ammatillisessakin. Tulevaisuudessa tarvitaan edelleen Aulis Alasen tapaisia humanisteja, jotka tarkastelevat kriittisesti yhteiskunnallista kehitystä sekä aikuiskasvatuksen asemaa ja tehtäviä tässä muutoksessa.

## Kirjallisuus

- Adult Education Committee 1919. Final Report. Ministry of Reconstruction. London: His Majesty's Stationery Office.
- Alanen, A. 1962a. Vapaan kansansivistystyön tutkimustehtäviä. Teoksessa Vapaa kansansivistystyö X. Vapaan kansansivistystyön vuosikirja. Tampere: Otava, 10–20.
- Alanen, Aulis 1962b. Aikuiskasvatus ammattisivistyksen avartajana. Teoksessa Teollistuva yhteiskunta. YKK:n vuosikirja VI. Tampere: Yhteiskunnallinen korkeakoulu.
- Alanen, Aulis 1963a. Opintokerhotyön näköaloja. Acta Academiae Socialis, ser. B, vol. 1. Tampere: Yhteiskunnallinen Korkeakoulu.
- Alanen, A. 1963b. Mikä on työmme taso ja miten sitä voitaisiin selvittää? Työväenopisto 8–9/1963, 181–198.
- Alanen, Aulis 1969a. Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotoiminta. Tutkimus aikuisten vapaista ryhmäopinnoista sosiaalisen osallistumisen muotona. Acta Universitatis Tamperensis, ser. A, vol. 29. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alanen, Aulis 1969b. Zachris Castrén ja 70-luvun opisto. Teoksessa V. Ruusala (toim.) Tiedon ja taidon tiellä. Helsinki: KTOL, 34–47.
- Alanen, A. 1970a. Vapaus ja sidonnaisuus vapaassa sivistystyössä. Teoksessa E. Karjalainen (toim.) Vapaan sivistystyön tavoitteet. Helsinki: Weilin+Göös, 132–154.
- Alanen, A. 1970b. Persoonallisuuden kehittyminen vapaan sivistystyön perustavoitteena. Teoksessa E. Karjalainen (toim.) Vapaan sivistystyön tavoitteet. Helsinki: Weilin+Göös, 29–50.
- Alanen, A. 1980. Aikuiskasvattajan ammatti: kehityssuuntia ja ongelmia. Teoksessa K. Huuhka et al. (toim.) Aikuiskasvattaja. Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. Porvoo: WSOY, 29–63.
- Alanen, A. 1981. Vapaan sivistystyön praktisen teorian kehittymisestä. Aikuiskasvatus 1 (2), 54–59.
- Alanen, A. 1983. Järjestöjen sivistystyön kehittäminen. Aikuiskasvatus 3 (4), 169–173.
- Alanen, A. 1985a. Tehokas palvelu aikuiskasvattajan ammatti-ideaalina Teoksessa E. Manni & J. Tuomisto (toim.) Humanistin teemojen tuntumassa. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 196. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 134–150.

- Alanen, A. 1985b. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio Opetusohjelmat.
- Alanen, A. 1986. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 23. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alanen, A. 1990. Elämänhallinnan tyypit ja orientoituminen opintoihin. (opetusmoniste).
- Alanen, A. 1992. Aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos, opetusmonisteet B 7. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Castrén, Z. 1929. Valtio ja vapaa kansansivistystyö. Kansanvalistus- ja kirjastolehti 5–6. Myös teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) 1991. Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaan sivistystyön 32. vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 141–158.
- Castrén, Z. 1930. Työväenopistojen puolueettomuuskysymys. Teoksessa T.I. Wuorenrinne & V. Kosonen (toim.) Zachris Castrén. Kansansivistäjä ajatustensa valossa. Helsinki: Otava, 172–180.
- Castrén, Z. 1950. Opiskelu ja sivistysharrastuksen jatkuvaisuus. Teoksessa T.I. Wuorenrinne & V. Kosonen (toim.) Zachris Castrén. Kansansivistäjä ajatustensa valossa. Helsinki: Otava, 192–195.
- Edwards, R. 1997. Changing Places. Flexibility, Learning and a Learning Society. London: Routledge.
- Ekola, J. & Vaherva, T. 1976. Aikuisopetusopas. Helsinki: Tammi.
- Engeström, Y. 1981. Johdatusta didaktiikkaan. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B n:o 13, 1981. Helsinki: VAPK.
- Engeström, Y. 1982. Perustietoa opetuksesta. Valtiovarainministeriö Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Etelävuori, R. & Kalijärvi, T. 2006. Kansanopiston säännösohjaus. Teoksessa S. Virtanen & V. Marjomäki (toim.) Kansanopistokirja. Saarijärvi: Kansanvalistusseura, 251–275.
- Field, J. 1998. Globalization, Social Capital and Lifelong Learning: Connections for our Times? Teoksessa A. Bron & E. Kurantowics (eds.) Adult education and democratic citizenship II. Kraków: Impuls Publisher.
- Harva, U. 1955. Aikuiskasvatus. Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1971. Aikuisten opettaminen. Androdidaktiikan peruspiirros. Helsinki: Tammi.
- Harva, U. 1980. Aikuiskasvattajan arvofilosofia. Teoksessa K. Huuhka et al. (toim.) Aikuiskasvattaja. Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. Juva: WSOY, 9–28.
- Heinonen, L. 2006. Aulis Alanen aikuisdidaktiikan kehittäjänä. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteidenlaitos, julkaisematon aikuiskasvatuksen pro gradu -tutkielma.
- Hyypä, M. & Liikanen, H. 2005. Kulttuuri ja terveys. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Jarvis, P. 1996. Oppimisen markkinat. Aikuiskasvatus 16 (1), 12–18.

- Kajanto A. & Tuomisto J. (toim.) 1993. Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- Knowles, M.S. 1980. *The Modern Practice of Adult Education. Paegogy versus Andragogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M.S. 1975. *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Komiteanmietintö 1971. Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö. A 29. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö 1975. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. A 28. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtola, V. 1939. *Vapaan kansansivistystyön päämäärä*. Helsinki: Otava.
- Lindeman, E.C. 1961. *The Meaning of Adult Education*. Montreal: Harvest House. (First published by New Republic, Inc. New York, 1926.)
- Niemelä, S. 2002. Kansansivistuksen kadottaminen. *Aikuiskasvatus* 22 (2), 84–91.
- Niiniluoto, I. 2001. Järki, arvot ja välineet. Helsinki: Otava.
- Nyman (Nuormaa), S. 1899. Kansanomaisesta opetustavasta. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) *Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaan sivistystyön 32. vuosikirja*. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 253–261.
- Oittinen, R. 1943. Harrastus ja sen merkitys vapaassa kansansivistystyössä. Teoksessa *Vapaa kansansivistystyö. Kansansivistysopillisen yhdistyksen vuosikirja 1943*. Tampere: Tampereen Työväen Kirjapaino, 25–42.
- Peltonen, M. 1981. Aikuisdidaktiikan perusaineisia. Porvoo: WSOY.
- Perneman, J-E. 1977. *Medvetenhet genom utbildning*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Porvoo: WSOY.
- Saarenpää-Numminen, M. 2005. Kansalaisopisto-opiskelun merkitys aikuisten elämässä. Taide- ja taitoaineiden opiskelijoiden käsitykset opiston yksilöllisistä ja yhteisöllisistä merkityksistä. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Siebert, H. 1996. *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Berlin: Luchterhand.
- Sihvonen, J. 1999. Kansalaisopistojen arviointi. Uhka opistojen itsemääräämisoikeudelle vai mahdollisuus toiminnan kehittämiseen? *Aikuiskasvatus* 19 (2), 151–162.
- Sihvonen, J. 1982. Vapaasta kansansivistystyöstä kunnalliseen aikuiskoulutukseen? *Aikuiskasvatus* 2 (1), 14–20.
- Siisiäinen, M. 1988. Järjestöllinen pääoma: käsite ja merkitys yhdistystutkimuksessa. *Hallinnon tutkimus* 7 (3), 154–168.
- Toiviainen, T. 2002. Vapaan sivistystyön visiot. Castrénilaista laatuviiniä uusissa tynnyreissä. Helsinki: Helsingin kaupungin suomenkielinen työväenopisto.
- Tuomisto, J. 1981. Vapaan sivistystyön suhde työelämään ja ammatilliseen opetukseen. Teoksessa K. Huuhka et al. (toim.) *Aikuiskasvatus ja työelämä. Vapaan sivistystyön XXV vuosikirja*. Porvoo: WSOY, 106–136.

- Tuomisto, J. et al. (toim.) 1989. Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- Tuomisto, J. 1996. Työväen sivistystyöstä luottamushenkilöiden kouluttamiseen – SAK:n koulutuksen kehitys ja uudet haasteet. Teoksessa J. Tuomisto et al. Yhteiskunnan rakenteet ja elinikäinen oppiminen. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, Julkaisusarja A/59. 53–174.
- Tuomisto, J. 2002. Kansansivistäjien kasvattamisesta konsulttien koulutukseen. Aikuiskasvatuksen kehitys yliopistollisena oppiaineena. Aikuiskasvatus 22 (4) 260–273.
- Tuomisto, J. 2005. The development of Finnish Adult Education Science: historical and comparative perspectives. Paper presented in 10th International Conference on the History of Adult Education. September 8–11, 2005. Helsinki. International ESVA Foundation.
- Tuomisto, J. 2004. Vapauden kaipuu vapaassa sivistystyössä. Teoksessa V. Riikonen (toim.) Valistuksesta tietämysyhteiskuntaan. Vantaa: Kansanvalistusseura & Opinto toiminnan keskusliitto, 43–80.
- Vaherva, T. & Ekola, J. 1985. Aikuisten opettamisen taito. Helsinki: Yleisradio Opetusohjelmat.
- Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 74.
- Varmola, T. 1996. Markkinasuuntautuneen koulutuksen aikakauteen? Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol. 524. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Virkkunen, J. 1978. Työelämän aikuisopetuksen kehittämisen teoreettisia lähtökohtia. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B n:o 4.
- Virkkunen, J. 1981. Peltonen Matti: Aikuisdidaktiikan perusaineita. Aikuiskasvatus 2 (2), 70–72.
- Virkkunen, J. 1983. Ryhmäteoriat ja henkilöstökoulutus, yhteistyö opetuksen tavoitteena ja keinona. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B n:o 22, 1983. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Weckroth, K. 1988. Toiminnan psykologia. Helsinki: Hanki ja jää.
- Welton, M. 2002. Kauniit unelmat, karu todellisuus: Oppimisen aikakauden täyttymättömät haaveet. Aikuiskasvatus 22 (1), 11–21.
- Welton, M. 2005. Designing the just lifelong learning society. A critical inquiry. Leicester: NIACE.
- Wildemeersch, D. et al. (eds.) 2000. Adult Education and Social Responsibility. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Von Wright, G. 1981. Humanismi elämänasenteena. Keuruu: Otava.